

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich

## Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 33-50. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 33-50* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231408 - DOI: 10.25656/01:23140

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231408>

<https://doi.org/10.25656/01:23140>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

# Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands  
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :**

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.  
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.  
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,  
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort . . . . .	5
-------------------	---

**I. Theorie-Praxis-Probleme**

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . .	13
--	----

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität . . . . .	23
---	----

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen . . . . .	33
---	----

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums . . . . .	51
---	----

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ . . . . .	67
---	----

**II. Pädagogik und Moral**

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik . . . . .	79
--	----

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung . . . . .	87
--	----

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik . . . . .	103
--	-----

### **III. Pädagogik als Theorie einer Praxis**

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis . . . . .	119
--	-----

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ . . . . .	121
---	-----

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft . . . . .	127
----------------------------------	-----

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können . . . . .	137
--	-----

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person . . . . .	147
---------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung . . . . .	155
---	-----

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung . . . . .	165
---	-----

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit . . . . .	175
--	-----

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE . . . . .	189
---	-----

Die Mitarbeiter dieses Heftes . . . . .	192
---	-----

## Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen

### I.

Seit ihren Anfängen hat die Pädagogik geglaubt, den blinden Mechanismen in der Erziehungspraxis durch Aufklärung ihres sittlich-praktischen Fundaments entgegenwirken zu können. So hoffte beispielsweise KANT, daß die bewußtlose Weitergabe von Erziehungsmustern von Generation zu Generation durch eine an der praktischen Vernunft orientierte Wissenschaft aufgehoben werden könne: „Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zugrunde hat ... Aber wenn diese (die Kinder) besser werden sollen: so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen ... Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, ... (denn die) Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden“ (KANT VI, S. 703f.).

In den fast zwei Jahrhunderten danach hat sich gemeinsam mit der Entwicklung des allgemeinen Schul- und Bildungswesens auch die Wissenschaft der Erziehung mit zunehmender Rasanzen und Ausdehnung herausgebildet und etabliert, aber zu einem „zukünftig möglich bessern Zustand des menschlichen Geschlechts“ haben beide nur sehr beschränkt beigetragen. Im großen und ganzen gilt vielmehr das Gegenteil: Die Verwissenschaftlichung der Erziehung, wie sie sich sowohl in der Institution der Schule als auch in der instrumentellen Erziehungswissenschaft selbst verdinglicht hat, brachte letztlich nur einen erweiterten Mechanismus der Erziehungspraxis hervor. Denn es ist kaum abzustreiten, daß es – wie WOLFGANG FISCHER ganz im KANTISCHEN Sinne kritisch hervorhebt – der institutionalisierten Erziehung nicht um „die kritisch reflektierende und unabhängige Subjektivität“ geht, sondern darum, daß die Heranwachsenden „in Staat und Gesellschaft gut integriert werden, daß mittels ihrer das Bestehende bewahrt und gleichförmig fortentwickelt wird“. So ist Bildung und „Lernen nur noch in reduzierter Gestalt möglich ...“, wo es in die Bahnen schulischer Institution gerät“ (FISCHER 1972, S. 7/11).

Der in dieser Weise reduzierten Erziehungspraxis korrespondiert eine „empirisch-rationale Funktionswissenschaft mit technologischem Anwendungssinn“, wie JOSEF DERBOLAV die heute vorherrschende Erziehungswissenschaft kennzeichnet, aber gleich auch hinzufügt, „um welchen Preis dieser Zuwachs an Wissenschaftlichkeit und Effizienz erkaufte worden ist – und hier liegt auch die verwundbare Stelle des szientifisch-instrumentellen Wissenschaftsverständnisses: um den Preis nämlich des Verzichts, über *Ziele*, *Zwecke* und *Aufgaben* der Erziehungspraxis selbst zu befinden ... So gipfelt der Begründungszusammenhang der modernistischen Pädagogik als empirisch-rationaler Funktionswissenschaft schließlich in dem Paradox, daß hier technische Perfektion und

praktische Selbstentmachtung notwendig zusammengehen, weil das eine nicht ohne das andere zu haben ist“ (DERBOLAV 1970, S. 19).

Können wir diesen Verdinglichungsprozeß in Praxis und Theorie der Erziehung dadurch begegnen, daß wir erneut – wie einst KANT – an die praktische Vernunft appellieren und das sittliche Fundament von Erziehung und Pädagogik herausstellen<sup>1</sup>? Wohl kaum – die Parteinahme für die Verwirklichung sittlich bestimmter Erziehungspraxis erfordert von uns heute radikalere Kritik an jenen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Prozessen, in denen auch der herrschende Verdinglichungsmechanismus der Erziehungspraxis wurzelt. Alle Theorie, die ihr Verhältnis zur gesellschaftlichen Lebenspraxis – deren Teil sie ja selber ist – nicht kritisch aufklärt, wird – wie HERBERT MARCUSE aufzeigt – letztlich selbst zu einem „Vehikel der Verdinglichung“. Sie verbleibt zwangsläufig in den Bahnen und in der Abhängigkeit vorgängiger, bewußtloser gesellschaftlicher Entwicklungen und gleichzeitig innerhalb der „Grenzen der etablierten Wissenschaft und wissenschaftlichen Methode, aufgrund deren diese die herrschende Lebenswelt (zwar) erweitern, rationalisieren und sicherstellen (können), ohne (jedoch) ihre Seinsstruktur zu ändern – d. h. *ohne eine qualitativ neue ‚Sicht‘weise und qualitativ neue Beziehung zwischen den Menschen und zwischen Mensch und Natur ins Auge zu fassen*“ (MARCUSE 1970, S. 179).

Und doch ist gerade heute eine solche „qualitativ neue“ kritische Theorie unabdingbar gefordert; denn wir schreiten mit zunehmender Beschleunigung einer selbst hervorgerufenen strukturellen Krise zu, die nicht nur den Menschen in seiner Subjektivität und in seinen Beziehungen bedroht, sondern den Bestand unserer gesamten Lebenswelt in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhalt und in ihrer natürlichen Grundlage in Frage stellt. „Die fortgeschrittene Industriegesellschaft nähert sich dem Stadium, wo weiterer Fortschritt (in der Beziehung des Menschen zum Menschen) den radikalen Umsturz der herrschenden Richtung und Organisation des Fortschritts erfordern würde“ (MARCUSE 1970, S. 36). Wir können dieser strukturellen Krise nicht anders als durch einen radikalen Bruch mit der bisherigen Richtung des ‚Fortschritts‘ unserer wissenschaftlich-technischen Zivilisation begegnen; denn ihr lineares Fortschreiten bringt selber jene Krise und Katastrophe hervor, die ihre Selbstzerstörung und eventuell sogar die Selbstvernichtung der Menschheit bedeuten muß, wenn rechtzeitig keine Umkehr gelingt.

Wir sind in ein Zeitalter eingetreten, in dem die Menschen beginnen, selber ihren eigenen Untergang zu produzieren, indem die unter privat- und staatskapitalistischem Antrieb stehende Expansion der wissenschaftlich-industriellen Produktivkräfte in Destruktivkräfte (MARX) umschlagen, in Destruktivkräfte sowohl in Bezug auf den Menschen als handelndes Subjekt als auch gegenüber der Erde als unser aller Lebensgrundlage. Es bahnen sich weltweite Katastrophen an, die wir mit unseren wissenschaftlichen und technischen Instrumenten – eventuell herauschieben, aber – nicht verhindern können, da sie ja gerade durch deren Expansion selber hervorgerufen und beschleunigt werden. Eindrucksvoll schildert der theoretische Physiker A. M. KLAUS MÜLLER die Situation vor der wir heute insgesamt stehen: „Noch nie war die Zukunft so ungewiß wie heute; mehr noch: sie ist tödlich bedroht. Die Menschheit steht am Abgrund ihrer bisherigen Geschichte. Nicht einem undurchdringlichen Schicksal sind wir preisgegeben, sondern

1 Noch ganz in diesem Sinne haben DIETRICH BENNER und ich Ende der 60er Jahre begonnen, die Pädagogik als praktische Wissenschaft, die in der Sittlichkeit menschlichen Handelns wurzelt, neu zu begründen (BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967, 1969; BENNER 1978; SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 167f.).



dem Resultat schöpferischer, wissenschaftlicher und technischer Bemühungen ... Der Abgrund – das ist die Gesamtheit der zerstörerischen Wirkungen einer unaufgeklärt zur Herrschaft gelangten wissenschaftlich-technischen Welt auf die Bewohner dieser Erde – auf uns alle. Schon heute trägt für den, der sehen kann, das Leben auf dieser Erde die Züge eines Wettlaufs zwischen diesen – oft lautlosen – Wirkungen und der Aufklärung über ihre unausbleiblichen zukunftsbedrohenden Folgen. Dieser Wettlauf wird in den kommenden Jahren die Form eines Notstands annehmen“ (MÜLLER 1972, S. 25).

Die Probleme, auf die hier hingewiesen wird, sind deshalb von völlig neuer Qualität, da sie, obwohl durch gesellschaftliche Produktion hervorgebracht, doch keineswegs in den Grenzen gesellschaftlicher Kontrolle verbleiben, sondern völlig ungesteuert – von den unmittelbaren Verursachern ignoriert – Prozesse, Veränderungen und Sprünge nicht nur im gesellschaftlichen Gefüge, sondern auch in der organischen Natur einleiten und hervorrufen, die teilweise unumkehrbar vernichtend sind und daher den kommenden Generationen, unseren Kindern und Kindeskindern, die Chance zur eigenen Gestaltung eines menschenwürdigen Lebens entziehen. Schon allein von daher ist heute die Erziehungs- und Bildungstheorie herausgefordert, sich diesem globalen (Über-)Lebensproblem zu stellen, wie dies JOHANNES ERNST SEIFFERT in seinem Buch „Pädagogik der Sensitivierung“ gezeigt hat: „Die Pädagogik der Sensitivierung geht von der Tatsache aus, daß die Erde und ihre Bewohner bedroht sind. Und zwar bedroht von einer Produktion, die in tendenzielle Totalvernichtung umgeschlagen ist: durch Zerstörung der Biosphäre (Ökozid) und Völkermord (Genozid) vom Verhungernlassen über gezielte Vernichtungsaktionen bis hin zum Nuklearkrieg. Diese Bedrohung kann nur abgeschafft werden, sofern es gelingt, die Mechanismen der Abstumpfung zu durchbrechen und im Maßstab breiter Massen die Befähigung zum gemeinschaftlichen Überleben auszubilden“ (SEIFFERT 1975, S. 7).

Doch nicht diese so wichtige pädagogisch-bildungstheoretische Frage wollen wir hier weiter verfolgen, sondern zunächst nach den theoretischen Grundlagen fragen, die es uns überhaupt ermöglichen, der fortschreitenden Entwicklung kritisch entgegenzutreten, da doch die wissenschaftliche Rationalität selbst ein treibendes Moment dieser Entwicklung ist (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1969; HORKHEIMER 1974).

Ohne Zweifel ist die abendländische Denktradition eine rational aus sich selbst fortentwickelte Einheit, und so ist auch die moderne Wissenschaftlichkeit ihre letzte Ausformung. Damit aber ist der Rationalitätsbegriff selber, der dieser Denkbewegung zugrundeliegt, von den Anfängen in der griechischen Philosophie an mitverantwortlich für Triumph und Scheitern der neuzeitlichen Wissenschaften und ihres theoretischen Selbstverständnisses – mitverantwortlich auch für die Exzesse in der technischen Produktion, die zugleich solche der Destruktion sind. Wie nie zuvor erfahren und sehen wir heute, wenn wir unsere Situation bedenken, das notwendige Ende dieser Tradition, die einst unter dem Vorzeichen der Befreiung des Menschen aus Naturzwängen begonnen hatte und nun auf die totale Knebelung der Menschen, ja vielleicht sogar auf die Zerstörung der menschlichen Lebensgrundlagen zuschreitet. So beginnen wir heute jene besser zu verstehen, die dieses Ende bereits vor Generationen verkündeten, wie etwa FRIEDRICH NIETZSCHE (I, S. 1012f.).

Wo diese Denktradition in ihrem Ende erfahren wird, da zeigen sich drei Wege der Umkehr an, die zugleich drei Versionen radikaler Kritik der Gegenwart sind:

Der erste Weg versucht, vor die Anfänge unserer Tradition des Denkens zurückzugehen, den Entwicklungsgang der abendländischen Philosophie und Wissenschaften kritisch rückgängig zu machen und dort nochmals neu zu beginnen, wo Philosophie und Wissenschaft noch nicht als Verselbständigte geboren waren. Versuche dieser Art kehren unterschiedlich tief zu den Anfängen zurück. Manche bemühen sich nur, hinter die Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft zurückzukehren und an das noch unverfälschte Denken der griechischen Philosophie anzuknüpfen, andere – wie etwa MARTIN HEIDEGGER – schreiten noch weiter zurück, versuchen jenseits der verselbständigten Wahrheitsfrage zu einem ursprünglichen Denken aus dem Sein zu gelangen<sup>2</sup>.

Auch der zweite Weg ist im Grunde ein Zurück, aber er versteht sich ausdrücklich nicht als eine geschichtliche Rückkehr, sondern als ein Abspringen von einer unaufhaltbaren Abgrundfahrt unseres wissenschaftlichen Denkens, als ein Umsteigen in eine andere Denktradition, in die indische Meditation, in die ostasiatische Lebensführung oder gar in das „Wilde Denken“ primitiver ursprünglicher Gesellschaften. Hierher gehören sowohl die unterschiedlichen Versuche von ARTHUR SCHOPENHAUER (I, S. 373ff.) und FRIEDRICH NIETZSCHE (II, S. 275ff.), mit der abendländischen Denktradition abzurechnen, als auch eine bis heute vor allem in Frankreich wirksame Tradition, den cartesianischen Rationalismus zu durchbrechen und sich vom Denken fremder Kulturen anregen zu lassen<sup>3</sup>. Inzwischen erlebt diese Version der Kritik eine ungeahnte Renaissance, und zwar in mannigfaltigen Varianten, da uns heute die eindrucksvollen Zeugnisse aus Denklehren der verschiedensten Erfahrungs- und Lebenstraditionen zugänglich sind<sup>4</sup>.

Der dritte Weg der Umkehr ist der Versuch, durch die Kritik der Tradition von Philosophie und Wissenschaft hindurch über sie hinauszukommen; nicht hinter sich zurückzugehen, sondern sie hinter sich zu lassen, sie dialektisch aufzuheben in bestimmter Negation ihrer Verkehrtheit und Entfremdung bei gleichzeitiger Bewahrung und Höherbildung ihrer denkerischen Leistung. Dies ist der von KARL MARX eingeschlagene Weg der Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie als dem Ort des Selbstverständnisses europäischen Denkens und Wissens; es ist dies der Weg der bewußten Einbindung des Denkens in die gesellschaftliche Praxis.

Nun soll keineswegs abgestritten werden, daß diese drei Versuche auch über ihre gemeinsame Kritik an der Verselbständigung von Philosophie und Wissenschaften hinaus sehr viele Berührungspunkte aufweisen. Wer würde leugnen wollen, daß gerade auch HEIDEGGERS Wiedergewinnung ursprünglichen Denkens in der „Lichtung des Seins“ ein Versuch der „Aufhebung“ der Tradition ist, der sehr wohl warum weiß, daß er nur durch diese hindurch zu ihrer kritischen Überwindung befähigt wurde. Und wer würde andererseits übersehen können, daß die dialektische Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie in gewisser Weise Rückkehr zu einem ursprünglichen Denken in der Lebenspraxis ist und dabei – wie z.B. ausdrücklich bei ERNST BLOCH oder HENRI LEBEVRE – bewußt anknüpft an früheste Anfänge ursprünglichen Denkens. Aber auch der Bezug dieser beiden Richtungen zu außereuropäischen Denktraditionen ist nicht zu bestreiten. Trotzdem wäre es völlig verfehlt, von diesen Berührungspunkten her die fundamental-philosophischen Unterschiede in der Richtung der Kritik abstreiten oder herunterspielen zu wollen.

2 M. HEIDEGGER 1962, S. 34: „Am Beginn des Abendländischen Geschicks stiegen in Griechenland die Künste in die höchste Höhe des ihnen gewährten Entbergens ... Und die Kunst hieß nur techné. Sie war ein einziges, vielfältiges Entbergen ... Das Wesen der Technik bedroht das Entbergen, droht mit der Möglichkeit, daß alles Entbergen im Bestellen aufgeht und alles sich nur in der Unverborgenheit des Bestandes darstellt. Menschliches Tun kann nie unmittelbar dieser Gefahr begegnen. Menschliche Leistung kann nie allein die Gefahr bannen. Doch menschliche Besinnung kann bedenken, daß alles Rettende höheren, aber zugleich verwandten Wesens sein muß wie das Gefährdete“.

3 Beispielsweise: A. ARTRAUD 1975, G. BATAILLE 1975, P. BOURDIEU 1976, CL. LEVI-STRAUSS 1968, M. LEIRIS 1977.

4 Beispielsweise: D. T. SUZUKI 1955, MAHARISHI MAHESH YOGI 1969, C. CASTANEDA 1973/1975, 1976, 1978.

Es kann hier nicht in eine ausgeführte Auseinandersetzung dieser drei Wege kritischer Umkehr eingetreten werden, sondern wir beschränken uns darauf, in einigen Linien die Grundrisse des dritten Weges der dialektischen Aufhebung aufzuzeigen, die gleichzeitig indirekte Hinweise zur Abgrenzung von den beiden anderen sein mögen<sup>5</sup>. Darauf aufbauend, werden sodann im zweiten Teil einige Bemerkungen zur Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen angefügt.

## II.

Die MARXSche Kritik versteht sich als Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie; sie ist daher im bewußten Gegensatz zur Metaphysik des ARISTOTELES, der „ersten Philosophie“, grundsätzlich „letzte Philosophie“ ADORNO und „Prolegomenon“ zu einer „Metaphilosophie“ (LEVEBVRE). Sie begreift sich geschichtlich wie systematisch als Negation der durch die erste Philosophie vollzogenen Negation, und das bedeutet, daß sie nicht Rückkehr in den Ursprung vorphilosophischen Denkens zu sein versucht, sondern dialektische Aufhebung – Überwindung und Bewahrung – der Philosophie in ein „bewußtes wirkliches Denken“ aus der, in der und für die gesellschaftliche Praxis.

Die Forderung nach Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie setzt die Konstitution der Philosophie als Philosophie voraus. Dies geschah im Laufe von zweieinhalb Jahrtausenden, in denen sich die Philosophie als Philosophie in fortschreitender Selbstfindung von allen mythologischen und theologischen Bindungen befreite und sich reinigte von allen fremden Zwecksetzungen. Die „erste Philosophie“ – so hebt ARISTOTELES im 11. Buch der „Metaphysik“ hervor – „handelt nicht von dem Partikulären und dessen Akzidenzen, sondern betrachtet jedes nur in Beziehung auf das Seiende als solches“ (ARISTOTELES 1061b). Auf diese Weise des Abhebens von allem nur Empirischen und Zufälligen emanzipierte sich die Philosophie in zunehmender Verselbstständigung zur reinen Erkenntnis der Welt und läuterte sich in reflexiver Selbsterkenntnis (KANT), bis sie sich schließlich vollendete, indem sie alles, sich selbst und die Totalität des Wirklichen, aus der alles hervortreibenden und durchwaltenden Vernunft begreift, deren Bewußtwerdung sie selber ist. Zu dieser abschließenden, sich aus und durch sich selbst begreifenden Gestalt hat HEGEL die Philosophie gebracht. Es ist dies der absolute Anspruch der Philosophie, die Wirklichkeit in der Totalität ihrer hervorgebrachten Gestaltung nachvollziehend zu begreifen, und damit die Vernunft selber in ihrem Selbstbewußtsein zu sein. So sagt HEGEL am Ende der „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften“: „Dieser Begriff der Philosophie ist *die sich denkende Idee*, die wissende Wahrheit“. Sie „ist die Idee der Philosophie, welche *die sich wissende Vernunft*, das Absolut-Allgemeine zu ihrer Mitte hat, die sich in Geist und Natur entzweit ... Das *Sich-Urteilen* der Idee in die beiden Erscheinungen bestimmt dieselbe als *ihre* (der sich wissenden Vernunft) Manifestationen, und es vereinigt sich in ihr, daß die Natur der Sache, der Begriff, es ist, die sich fortbewegt und entwickelt, und diese Bewegung ebensosehr die Tätigkeit des Erkennens ist, die ewige an und für sich seiende Idee sich ewig als absoluter Geist betätigt, erzeugt und genießt“ (HEGEL 10, S. 392 ff.).

Aber dieser Versuch des absoluten Begreifens der Wirklichkeit in der Totalität ihrer Gestaltungen ist zugleich die höchste und letzte Lostrennung des Denkens von der

---

5 Zum folgenden Abschnitt vgl. W. SCHMIED-KOWARZIK 1978.

gelebten Erfahrung und geschichtlichen Praxis. Sie ist die vollendete Negation, mit der sich die erste Philosophie ihre Reinheit und ihre systematische Abgeschlossenheit erkaufte, so wie HEGEL sagt: „Die Philosophie ist in dieser Beziehung ein abgesondertes Heiligtum, und ihre Diener bilden einen isolierten Priesterstand, der mit der Welt nicht zusammengehen darf und das Besitztum der Wahrheit zu hüten hat. Wie sich die zeitliche, empirische Gegenwart aus ihrem Zwiespalt herausfinde, wie sie sich gestalte, ist ihr zu überlassen und ist nicht die unmittelbar praktische Sache und Angelegenheit der Philosophie“ (HEGEL 17, S. 343f.).

Bei einem solchen Selbstverständnis der Philosophie – und es ist ihr absolut höchstens Selbstbewußtsein als „erste Philosophie“ – konnten die an HEGEL geschulten Junghegelianer gerade angesichts des „Zwiespalts“ in der politischen Gegenwart nicht stehen bleiben. Ihnen stellt sich daher die Aufgabe, das Verhältnis der Philosophie zur Wirklichkeit, der gelebten Erfahrung und geschichtlichen Praxis, neu zu überdenken. Seit damals gilt die Parole ADORNOS: „Nicht die Erste Philosophie ist an der Zeit, sondern eine letzte“ (1972, S. 47), nämlich jene prinzipiell letzte Philosophie, der es nicht mehr nur um ein Begreifen der Wirklichkeit geht, sondern um deren Veränderung, um eines menschlicheren Lebens willen.

Gegen die Parteilungen der Junghegelianer, die entweder sich von der Philosophie abkehrten, um unmittelbar politisch zu agieren, oder den Kampf mit den politischen Zuständen bloß philosophisch austragen wollten, ruft MARX aus: „Ihr könnt die Philosophie nicht aufheben, ohne sie zu verwirklichen“, aber ebenso wenig „die Philosophie verwirklichen ..., ohne sie aufzuheben“ (MARX I, S. 384). Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie ist unabdingbar eins, ist Negation des sich als Philosophie verselbständigten und dadurch sich selbst entfremdeten Denkens und ist somit zugleich Neubeginn eines „bewußten wirklichen Denkens“ der Menschen aus ihrer und für ihre gesellschaftliche Praxis. MARX hat dies in Abgrenzung von HEGEL und FEUERBACH im Manuskript zur „Kritik der Hegelschen Dialektik und der Philosophie überhaupt“ ausgeführt.

Unter allen Hegel-Kritikern ist FEUERBACH „der einzige, der ein ernsthaftes, ein kritisches Verhältnis zur Hegelschen Dialektik hat“ (MARX E I, S. 569) und seine „große Tat“ ist gegenüber HEGEL „die Gründung des wahren Materialismus und der realen Wissenschaft, indem (er) das gesellschaftliche Verhältnis ‚des Menschen zum Menschen‘ ebenso zum Grundprinzip der Theorie macht“ (MARX E I, S. 569f.). Aber FEUERBACH faßt das Kernstück der HEGELSchen Dialektik, die „Negation der Negation, nur als Widerspruch der Philosophie mit sich selbst auf“ und stellt ihr daher „direkt und unvermittelt die sinnlich gewisse, auf sich selbst gegründete Position entgegen“ (MARX E I, S. 570). Mit dieser nur einfachen Negation und Absage an die dialektische Philosophie fällt FEUERBACH, trotz seines positiven Anliegens, hinter die HEGELSche, ja hinter die ganze Tradition der ersten Philosophie zurück, gerät in die zur „unentwickelten Einfachheit zurückkehrende Armut“ des Denkens (MARX E I, S. 583).

So treffend FEUERBACHS Kritik an der dialektischen Absolutsetzung der HEGELSchen Philosophie auch ist; es gibt keinen über HEGEL hinausgelangenden „wahren Materialismus“, wenn es nicht gelingt, die HEGELSche Dialektik selber materialistisch und dialektisch aufzuheben: „Erst durch die Aufhebung dieser Vermittlung – die aber eine notwendige Voraussetzung ist – wird der positiv von sich selbst beginnende, der positive Humanismus“ (MARX E I, S. 583).

Was MARX hier fordert ist eine Kritik der HEGELSchen Logik „als der zu sich selbst gekommenen, sich absolut vollendenden ersten Philosophie, die in der Weise materialistische und dialektische Kritik ist, daß sich in ihr das menschliche Denken seiner Entfremdung bewußt und befähigt wird, sich die logischen Formen als selbst produzierte Vergegenständlichung seines „bewußten wirklichen Denkens“ positiv anzueignen. Die Konturen seiner dialektisch-materialistischen Kritik der HEGELSchen Logik zusammenfassend schreibt MARX: „Der sich selbst entfremdende Mensch ist auch seinem Wesen, d.h. dem natürlichen und menschlichen Wesen entfremdeter Denker. Seine Gedanken sind daher außer der Natur und dem Menschen hausende fixe Geister. HEGEL hat in seiner Logik alle diese fixen Geister zusammengesperrt, jeden derselben einmal als Negation, d.h. als *Entäußerung* des menschlichen Denkens, dann als Negation der Negation, d.h. als Aufhebung dieser Entäußerung, als *wirkliche* Äußerung des menschlichen Denkens gefaßt; aber da – als selbst noch in der Entfremdung befangen – ist diese Negation der Negation teils das Wiederherstellen derselben in ihrer Entfremdung, teils das Stehenbleiben bei dem letzten Akt, das Sichaufsichbeziehen in der Entäußerung, als dem wahren Dasein dieser fixen Geister“ (MARX E I, S. 586).

Vollzieht das Denken diese dialektische Negation an sich als verselbständigter Philosophie, so ergreift es sich zugleich als in der gesellschaftlichen Praxis fundiert und auf diese praktisch bezogen. Sie steht nicht mehr in einem abgesonderten Gegensatz zum wirklichen Leben und zur geschichtlichen Praxis – sie geht aber genauso wenig bewußtlos in der Wirklichkeit auf –, sondern ist bewußtes, gegensätzliches Moment in der gesellschaftlichen Praxis der Menschen, die dadurch allererst zu einem bewußten gesellschaftlichen Handeln wird. Für HEGEL ist das Begreifen der Wirklichkeit durch die Philosophie das Ende eines Bildungsprozesses, von ihm her „läßt sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen“ (HEGEL 7, S. 28). Aber in Anbetracht der daneben durchaus vorhandenen Erfahrung des „Kreuzes der Gegenwart“ klingt Resignation durch, wenn HEGEL von der Versöhnung mit der Wirklichkeit spricht, die die Philosophie zu bieten hat: „Die Vernunft als die Rose im Kreuze der Gegenwart zu erkennen und damit dieser sich zu erfreuen, diese vernünftige Einsicht ist die *Versöhnung* mit der Wirklichkeit, welche die Philosophie denen gewährt, an die einmal die innere Anforderung ergangen ist zu *begreifen*“ (HEGEL 7, S. 27).

Gegen solches sich Begnügen der Philosophie in sich selbst betont MARX die praktische Einbezogenheit des philosophischen Denkens in die gesellschaftliche Praxis, sie ist dabei nicht nur theoretischer Ausdruck der jeweiligen geschichtlichen Entwicklung, sondern immer auch Teil der „wirklichen Kämpfe“ selbst. Wo sich das philosophische Denken dessen bewußt wird, begreift es sich als *Kritik*, die nicht – wie die spekulative Philosophie – „in sich selbst“ verläuft, „sondern in *Aufgaben*, für deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die *Praxis*“ (MARX 1, S. 384f.).<sup>6</sup>

Das philosophische Denken erscheint hier nicht – wie bei HEGEL – „als der *Gedanke* der Welt ... nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat“ (7, S. 28), sondern versteht sich als ein Bewußtwerden der gesellschaftlichen Praxis über sich selbst, und gerade darin liegt das über die Gegenwart hinaustreibende der Kritik – so wie MARX in einem Brief an RUGE schreibt: „Die Reform des Bewußtseins besteht *nur* darin, daß man die Welt ihr Bewußtsein innewerden läßt, daß man sie aus dem Traum

6 H. LEFEBVRE 1975, S. 27: „Die unabhängige (spekulative) Philosophie verliert ihre Existenzbedingung und macht Platz für die Erforschung der wirklichen Praxis sowie für den transparenten (nicht ideologischen) Reflex der revolutionären Praxis.“

über sich selbst aufweckt, daß man ihre eigenen Aktionen ihr erklärt ... Es wird sich endlich zeigen, daß die Menschheit keine *neue* Arbeit beginnt, sondern mit Bewußtsein ihre alte Arbeit zustande bringt“ (MARX 1, S. 345).

Das prinzipiell Neue der MARXschen Theorie gegenüber der sich an und für sich selbst begründen wollenden Philosophie ist die Entdeckung der gesellschaftlichen Praxis als der Basis und als des Motors nicht nur aller Lebensverhältnisse, sondern ebenso aller Erkenntnisse und Wissenschaften, den Produkten der geistigen Arbeit der Menschen in der Geschichte. Wie das Denken und die Sprache ist auch das „Bewußtsein“ – wie MARX mit ENGELS in der „Deutschen Ideologie“ schreibt – „von vornherein schon ein gesellschaftliches Produkt und bleibt es, solange überhaupt Menschen existieren“ (MARX/ENGELS 3, S. 30f.). Aber man mißversteht diesen Satz, wenn man aus ihm nur eine lineare Abhängigkeit herausliest; denn das Bewußtsein ist immer schon ein konstituierendes Moment der gesellschaftlichen Praxis selbst. Es ist ja gerade MARX, der gegen HEGEL die *verändernde Potenz des Bewußtwerdens der gesellschaftlichen Praxis* hervorhebt und von daher seine Revolutionstheorie aufbaut. Gesellschaftliche Praxis ist also niemals als Gegenbegriff zu Bewußtsein und Denken zu verstehen, sondern vielmehr als dialektisch-materialistische Aufhebung des verselbständigten Geist-Begriffs im Deutschen Idealismus.

Wenn von der gesellschaftlichen Praxis oder gesellschaftlichen Arbeit oder gesellschaftlichen Produktion als dem Grundbegriff der MARXschen Theorie die Rede ist, so ist damit zunächst gemeint, daß die Menschen in der Notwendigkeit, aber auch Ermöglichung stehen, sich selber als Menschen gesellschaftlich produzieren zu müssen, aber auch zu können. So werden selbst die natürlichen Bedingungen und Voraussetzungen des Menschseins – wie MARX hervorhebt – „durch den Prozeß der Produktion selbst ... aus naturwüchsigen in geschichtliche verwandelt“ (MARX, Gr. 18, vgl. E I, S. 537). Wichtig ist es aber auch auf das Moment des Gesellschaftlichen im Begriff der „gesellschaftlichen Produktion“ hinzuweisen – auch hierin liegt eine dialektische Aufhebung der HEGELschen Gesellschaftsphilosophie. Gleichsam mit HEGEL betont auch MARX, daß ein Individuum nicht außerhalb des gesellschaftlichen Produktionszusammenhangs denkbar ist: „Die Produktion des vereinzelt Einzelnen außerhalb der Gesellschaft ... ist ein ebensolches Unding als Sprachentwicklung ohne *zusammen* lebende und *zusammen* sprechende Individuen“ (MARX Gr. 6). Aber MARX wehrt sich ausdrücklich dagegen, daß die Gesellschaft – wie bei HEGEL der allgemeine Wille, das Recht, der Staat – selber wieder als eigenständiges übergreifendes Subjekt gefaßt wird, dem die menschlichen Subjekte zugeordnet werden, und er unterstreicht stattdessen das dialektische Konstitutionsverhältnis zwischen Individuen und Gesellschaft: „Es ist vor allem zu vermeiden, die ‚Gesellschaft‘ wieder als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum *ist* das *gesellschaftliche Wesen*“. „Wie die Gesellschaft selbst den *Menschen* als *Menschen* produziert, so ist sie durch ihn *produziert*“ (MARX E I, S. 538/537).

Aus all dem folgt generell: Die Menschen produzieren gesellschaftlich nicht nur ihre Lebensverhältnisse, sondern gerade auch durch diese sich selber als individuelle Träger ihres gesellschaftlichen Lebens. Die gesellschaftliche Produktion, die Tätigkeit der Menschen, ist dabei das Übergreifende über sich als Produktion und über das von ihr Produzierte, und zum Produzierten gehören nicht nur die Lebensmittel, Instrumente und Werke, sondern ebenso die Sprache und die Erkenntnisse der Wissenschaften sowie die menschlichen Beziehungen, die Lebensformen und die gesellschaftlichen Verhältnisse –

und sie alle wirken ihrerseits auf die gesellschaftliche Produktion zurück. „Die Produktion greift über, sowohl über sich in der gegensätzlichen Bestimmung der Produktion, als über die anderen Momente. Von ihr beginnt der Prozeß immer wieder von neuem ... Eine bestimmte Produktion bestimmt also ... *bestimmte Verhältnisse dieser verschiedenen Momente zueinander*. Allerdings wird auch die Produktion, *in ihrer einseitigen Form*, ihrerseits bestimmt durch die andren Momente“ (MARX Gr. S. 20).

### III.

Damit sind wir an dem Punkt angelangt, von dem her wir die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen bestimmen können.

Eine abgebrochene Bemerkung aus der „Deutschen Ideologie“ fortführend, schreibt ENGELS im Vorwort zu „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats“: „Nach der materialistischen Auffassung ist das in letzter Instanz bestimmende Moment in der Geschichte: die Produktion und Reproduktion des unmittelbaren Lebens. Diese ist aber selbst wieder doppelter Art. Einerseits die Erzeugung von Lebensmitteln, von Gegenständen der Nahrung, Kleidung, Wohnung und den dazu erforderlichen Werkzeugen; andererseits die Erzeugung von Menschen selbst, die Fortpflanzung der Gattung. Die gesellschaftlichen Einrichtungen, unter denen die Menschen einer bestimmten Geschichtsepoche und eines bestimmten Landes leben, werden bedingt durch beide Arten der Produktion: durch die Entwicklung einerseits der Arbeit, andererseits der Familie“ (ENGELS 21, S. 27f.).

Dieser Hinweis von ENGELS auf zwei – an HEGELS Systematik erinnernde – Grundpfeiler der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens durchbricht schlagartig die Vereinseitigung des dogmatischen Marxismus, der zum Ökonomismus degenerierte – nicht ganz ohne Mitverschulden von MARX selber, der bekanntlich sein Lebenswerk ausschließlich der „Kritik der politischen Ökonomie“ widmete. Zugleich erschließt dieser Hinweis die systematische Basis für eine materialistische Theorie der Produktion und Reproduktion der Menschen durch die Menschen über ihre unmittelbaren Beziehungen. Aber ENGELS geht in der Schrift „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats“ nicht prinzipiell auf diesen zweiten Bereich der Produktion und Reproduktion des menschlichen Lebens ein; ja, schon in den nächsten Sätzen nimmt ENGELS selber das Prinzipielle seiner Aussage zurück und relativiert es historisch, so als hätte es nur Geltung für primitive Gesellschaften, während mit der Entstehung von Privateigentum, Klassengegensätzen und Staat eine neue Gesellschaft sich herausbildet, „in der die Familienordnung ganz von der Eigentumsordnung beherrscht wird“ (ENGELS 21, S. 28). Eine Aussage, die nicht falsch ist, aber die die Thematik von der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens weg auf die der gesellschaftlichen Ordnung verschiebt.

Trotzdem berechtigt uns der erste Hinweis von ENGELS, hier eine entscheidende, auch selbst empfundene Lücke in der MARXschen Theorie aufzudecken, deren systematische Anlage geradezu eine dialektisch-materialistische Ausfüllung herausfordert. Bezeichnenderweise bricht die ursprüngliche Benennung dieses Problems durch MARX und ENGELS in der „Deutschen Ideologie“ gerade an der Stelle ab, wo angekündigt wird, daß nach der vorhergehenden Darstellung, in der „hauptsächlich nur die eine Seite der menschlichen Tätigkeit, die *Bearbeitung der Natur durch die Menschen betrachtet*“ wurde, nun „*die andere Seite, die Bearbeitung der Menschen durch den Menschen*“ folgen werde (MARX/ENGELS 3, S. 36). Vorher wird bereits an systematischer Stelle unter den

konstituierenden Bedingungen gesellschaftlichen Lebens und geschichtlicher Entwicklung neben der Produktion, der Befriedigung der Bedürfnisse, den Verkehrsverhältnissen und dem Bewußtsein ein „drittes Verhältnis“ genannt, nämlich: „daß die Menschen, die ihr eigenes Leben täglich neu machen, anfangen, andre Menschen zu machen, sich fortzupflanzen – das Verhältnis zwischen Mann und Weib, Eltern und Kindern, die *Familie*. Diese Familie, die am Anfang das einzige soziale Verhältnis ist, wird späterhin, wo die vermehrten Bedürfnisse neue gesellschaftliche Verhältnisse und die vermehrte Menschenzahl neue Bedürfnisse erzeugen, zu einem untergeordneten ... und alsdann nach den existierenden empirischen Daten, nicht nach dem ‚Begriff der Familie‘, wie man in Deutschland zu tun pflegt, behandelt und entwickelt werden“ (MARX/ENGELS 3, S. 29). Auch hier wird der Gedanke nicht weitergeführt, und er wird auch nicht wieder aufgenommen.

Die ausführliche Zitierung dieser spärlichen Stellen sollte die ungeheure Diskrepanz sichtbar machen zwischen dem völligen Fehlen weiterer Ausführungen und dem systematisch so zentralen Stellenwert, der dieser Problematik der Produktion und Reproduktion „der Menschen durch die Menschen“ zukommt. Hier ist der Ort für all jene Probleme, die nicht in der ökonomischen Struktur der „bürgerlichen Gesellschaft“ aufgehen und daher auch nicht in der „Kritik der politischen Ökonomie“ behandelt werden können, wohl aber die Bestimmtheit menschlichen Lebens entscheidend mitprägen – wie die Subjektwerdung in der familiären Gruppe und durch Erziehung, die psychische Reproduktion über unmittelbar menschliche Beziehungen und Gruppenverhältnisse, die Erneuerung und Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens in alltäglichen Bezügen und über die verschiedenen kulturellen Bereiche. All diese Probleme müssen noch – wie es in der „Deutschen Ideologie“ heißt –, wiewohl nicht unter dem zu engen „Begriff der Familie“ – wie bei HEGEL –, sondern „nach den existierenden empirischen Daten ... behandelt und entwickelt werden“.

Erst in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts haben psychologisch und pädagogisch orientierte Marxisten – wie OTTO RÜHLE, MAX ADLER, SIEGFRIED BERNFELD, WILHELM REICH, EDWIN HOERNLE, OTTO FELIX KANITZ u. a. – das hier angesprochene systematische Problem der Familie und Erziehung aufgegriffen und dialektisch-materialistisch aufzuarbeiten versucht; ihre Ansätze wurden durch den Nationalsozialismus zerschlagen und erst in der Studentenbewegung wieder ausgegraben. In jüngster Zeit haben – nur teilweise in Kenntnis dieser ersten Versuche – kritische Marxisten erneute, in ihrer Blickrichtung recht unterschiedliche Ansätze zur Aufarbeitung dieser Problembereiche unternommen – so die Bemühungen von HENRI LEBEVRE einerseits und AGNES HELLER andererseits eine Theorie der Reproduktion der Produktionsverhältnisse und des Individuums im Alltagsleben zu entwickeln; so der Ansatz von JEAN-PAUL SARTRE, die Praxis der menschlichen Beziehungen und der Gruppe theoretisch zu bewältigen; so die psychoanalytisch orientierten Bemühungen um eine „materialistische Sozialisationstheorie“ von ALFRED LORENZER, THOMAS LEITHÄUSER, ALFRED KROVOZA u. a. Unter diesen neueren Versuchen fehlt bisher fast vollständig eine materialistische Erziehungstheorie, die die Ansätze der 20er Jahre fortführen könnte<sup>7</sup>. Die vorliegende Abhandlung kann keineswegs diese Lücke ausfüllen, sondern sie will lediglich die Konturen einer solchen Aufgabenstellung aufzeigen.

<sup>7</sup> Erste Anläufe zu einer materialistischen Erziehungs- und Bildungstheorie finden sich bei G. KONEFFKE 1969, H. J. HEYDORN 1970, F. HUISKEN 1972, J. GRÖLL 1975, W. SESINK 1975, L. VON WERDER 1975.



#### IV.

Um allererst die Problemstellung zu verdeutlichen, sei zunächst an jenen vormaligen, dialektischen Denker erinnert, der wie kein anderer das Problem der Produktion und Reproduktion der Menschen und der Gesellschaft durch Erziehung durchdacht hat: an FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (vgl. GRÖLL 1975, S. 18ff.). Für SCHLEIERMACHER kann nur dort von einer Wissenschaft der Erziehung gesprochen werden, wo diese übergreifende Problematik der Produktion der Menschen und der Reproduktion der Gesellschaft durch die Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation thematisiert wird; alle anderen diese umfassende Problematik parzellierenden, pragmatischen Fragen der Erziehung und Bildung sind für ihn nur „Techniken“ für den Lehrer. „Auf diese Grundlage des Verhältnisses der *älteren zur jüngeren Generation* ... bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“ (SCHLEIERMACHER I, S. 9).

Nun ist sich SCHLEIERMACHER durchaus darüber im klaren, daß die „menschliche Tätigkeit“ der Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation sich immer schon im zwischenmenschlichen Umgang der alltäglichen Lebenspraxis – also der Sozialisation, wie wir heute sagen würden – vollzieht. Er meint jedoch, daß diese Einwirkung um so vollkommener wird, je mehr „gewußt wird, was man tut und warum man es tut“ (SCHLEIERMACHER I, S. 9), je mehr der Sozialisationsprozeß zu einem erzieherisch angeleiteten wird. Zumal man nicht dabei stehen bleiben kann, die jeweils jüngere Generation an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse bloß anzupassen, sondern hier vor der „sittlichen Aufgabe“ steht, sie dahin zu bringen, daß sie befähigt werde, „auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können“, also selber in die Aufgabe einzutreten, die Versittlichung und Höherbildung der Menschheit voranzutreiben (SCHLEIERMACHER I, S. 11). Je mehr wir diese sittliche Aufgabe der Erziehung erkennen, „destoweniger dürfen wir ... diese Einwirkung dem Zufall überlassen“ (SCHLEIERMACHER I, S. 12). Somit ergibt sich, daß die „erzieherische Tätigkeit“ eine „Kunst“, eine beherrschbare Praxis ist, die daher einer theoretischen Anleitung bedarf, um bewußter durchgeführt werden zu können. Diese Gedanken zusammenfassend sagt SCHLEIERMACHER: „Ist doch überhaupt auf jedem Gebiet, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (SCHLEIERMACHER I, S. 11).

Ohne hier auf die differenzierten, sich mannigfach kreuzenden dialektischen Bestimmung der SCHLEIERMACHERSchen „Theorie der Erziehung“ näher eingehen zu können (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 29ff.), sei nur dieser Grundgedanke hervorgehoben, daß im gesellschaftlichen Leben der Generationen miteinander immer schon ein gesellschaftlich und individuell bestimmter Sozialisationsprozeß sich vollzieht, in den Erziehung unterstützend oder gegenwirkend einzugreifen vermag und einzugreifen hat. „Wir haben vorausgesetzt, daß außer Erziehung auf den Zögling vieles einwirkt, das teils mit der Erziehung übereinstimmt, teils ihr entgegenwirkt; es ist auch gewiß, daß diesen äußeren Einwirkungen das, was durch die Erziehung selbst nicht geleistet werden kann, überlassen werden muß“ (SCHLEIERMACHER I, S. 57).

So hat also die Theorie der Erziehung die erzieherischen Gegebenheiten und Ansprüche wie sie aus dem konkreten Zusammenleben der Generationen – sowohl aus der

geschichtlichen Bestimmtheit der Gesamtgesellschaft als auch der Lebenssituation der Heranwachsenden – hervorgehen, dialektisch aufzuklären, ohne dabei dem Erzieher die je konkrete erzieherische Entscheidung abnehmen zu dürfen und vorwegnehmen zu können. „In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden sollte“ (SCHLEIERMACHER I, S. 55). Die Theorie der Erziehung begreift sich also als Aufklärung der Praxis für die Praxis und somit als Moment der Bewußtwerdung der vorgängigen sozialisierenden Lebenspraxis selbst.

Dabei geht SCHLEIERMACHER von der Überzeugung aus – und hierin erweist er sich als Repräsentant der bürgerlichen Aufklärung –, daß bereits der Sozialisation als lebenspraktischer Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation – und korrespondierend dazu dem lebenspraktischen Zusammenwirken der Individuen in der Volksgemeinschaft – eine Tendenz zur Versittlichung, ein kontinuierliches Fortschreiten zur Vervollkommenung zu Grunde liegt; Erziehung und Politik als theoretisch angeleitete Praxislehren haben nur die Aufgabe, dieses in aller auf das menschliche Zusammenleben bezogenen Praxis angelegte und vorandrängende Sittliche bewußt zu fördern. „So haben wir denn unser Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine solche Theorie aufstellen, die zwar anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang entspricht. Je mehr dies uns gelingt, desto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert sein, da wir die Überzeugung haben, daß eine reine Kontinuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwicklung der Theorie in sich schließt, daraus hervorgehen werde“ (SCHLEIERMACHER I, S. 132).

Nun ist SCHLEIERMACHER gleichwohl ein sehr gründlicher und sensibler Analytiker seiner Gegenwart, dem deshalb die Ungerechtigkeit und die Mißstände in den gesellschaftlichen Zuständen seiner Zeit nicht verborgen bleiben, und der auch erkennt, wie durch die gegebenen Erziehungsverhältnisse diese Mißstände selber – so die angestammte Ungleichheit, die ungleichen Bildungschancen – erneut reproduziert werden. Aufgrund seines Vertrauens in die Versittlichungstendenz der gesellschaftlichen Lebenspraxis lehnt er aber jede radikale Gegenmaßnahme gegen gesellschaftliche Mißstände durch die Erziehung ab und empfiehlt stattdessen im Sinne eines langfristigen Bildungsprogramms, die angestammte „Ungleichheit solle so behandelt werden, daß sie allmählich verschwinde“. Dies liegt auch – seiner Meinung nach – durchaus im Interesse der Herrschenden und Privilegierten, denen es nicht darum zu tun sein kann, durch starres Festhalten an einer unaufhebbaren Ungleichheit „revolutionäre Zustände hervorzurufen“ (SCHLEIERMACHER I, S. 40).

Für das damalige in seinem Selbstbewußtsein erstarkte Bildungsbürgertum war dieser evolutionistische Optimismus durchaus realistisch; denn gerade so erfolgte – wenn auch nicht ohne die kräftige Unterstützung der bürgerlichen Revolutionen – ihre Emanzipation aus feudal-absolutistischer Vorherrschaft: Aber es erweist sich, prinzipiell gesehen, doch als eine Illusion der bürgerlichen Gesellschaft über ihre Grundlagen und immanenten Verbesserungsmöglichkeiten, bedenkt man die strukturelle Unmöglichkeit, die soziale Ungleichheit in den bürgerlichen Staaten und mit ihren Mitteln abzubauen. Vollends wird dieser Optimismus absurd, wo er auf den Fortschritt in der Menschheitsgeschichte bezogen ist. Der Rückfall in die Barbarei der Konzentrations- und Vernichtungslager im Nationalsozialismus und in der Sowjetunion – um mit Extrembeispielen zu beginnen – und

die weltweite Zunahme von Folter und Völkervernichtung haben diesen Gedanken einer linearen Versittlichung gründlich bloßgestellt.

Wir können also prinzipiell feststellen, daß die gesellschaftliche Lebenspraxis in all ihren Bereichen keineswegs von sich aus auf dem Wege zum Besseren ist, daß vielmehr das Gegenteil gilt: daß die gesellschaftliche Lebenspraxis, so lange sie sich bloß als naturwüchsige vollzieht, immer wieder erneut Entfremdung des Menschen gegenüber den Menschen produziert, und dies gilt nicht nur für den politisch-ökonomischen Bereich, sondern ebenso für den der familiären und schulischen Sozialisation.

Kehren wir also erneut zur MARXschen Theorie zurück, indem wir sie gleichzeitig auf die Erziehungsproblematik zu übersetzen versuchen. Ohne Zweifel ist die lebenspraktische Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ein Prozeß der gesellschaftlichen Produktion der heranwachsenden Menschen und damit zugleich der Reproduktion der Gesellschaft. Über die hier zugrundeliegende Dialektik individueller Menschwerdung und gesellschaftlicher Erneuerung durch die gesellschaftliche Praxis der Sozialisation und Erziehung bestehen zwischen SCHLEIERMACHERS und der MARXschen Theorie keine Gegensätze (vgl. BERNFELD 1971, S. 51f.; GRÖLL 1975)<sup>8</sup>, wohl aber darin, wie an die bestehende gesellschaftliche Praxis, die vorliegenden Sozialisations- und Erziehungsverhältnisse, anzuknüpfen sei. Während SCHLEIERMACHER in dem Bestehenden, an das anzuknüpfen ist, nur die geleistete Arbeit der vorausgehenden Generation sieht – so daß z. B. die bürgerliche Einführung der Schule für alle prinzipiell nur als Fortschritt gefaßt werden kann –, ergibt sich aus der MARXschen Theorie die Erkenntnis, daß die gesellschaftliche Praxis, wo sie sich nur naturwüchsig vollzieht und fortentwickelt, sich also gerade als *gesellschaftliche* noch nicht bewußt erfaßt und gestaltet, durch das Übermächtigwerden der von ihr selbst zwar hervorgebrachten, aber nicht kontrollierten Verhältnisse entfremdet wird. So ist zwar die Schule für die bürgerliche Gesellschaft ein notwendiges Instrument der (gesellschaftlichen) Produktion und Bildung der Persönlichkeit und der erneuernden Reproduktion der Gesellschaft, aber in ihrer bestehenden Form als naturwüchsiges Produkt gesellschaftlicher Praxis ist sie zugleich ein Mechanismus der Einschränkung der Persönlichkeit und der Reproduktion der Ungleichheit in der Gesellschaft (ILLICH 1972); dieser Selbstwiderspruch liegt grundsätzlich in der Institution „Schule“ als einem (naturwüchsigen) Produkt gesellschaftlicher Praxis in ihrer gegenwärtigen Form. „Die Gesamtschule“ als letzte Erscheinungsform der Schule der bürgerlichen Gesellschaft – so schreibt WERNER SESINK – „ist die tatsächliche Verlaufsform des Widerspruchs von Bildung und Institution. Als empirisch Allgemeines ist sie nur noch Institution. Aber dieser Abstraktion wohnt ein verborgenes *telos* inne: ihr Bildungsauftrag. Die Gesamtschule als Abstraktion Schule ist die Erscheinung gewordene Tendenz zur *Aufhebung der Schule*. Die Verwirklichung ihres Bildungsauftrages ist ihre wirkliche Aufhebung“ (1975, S. 328).

Was von der MARXschen Theorie her notwendig wird, ist also gerade *nicht* ein Anknüpfen an die bestehenden Sozialisations- und Erziehungsverhältnisse, sondern ihre *radikale*

8 Vgl. J. GRÖLL 1975, S. 22f.: „Damit der gesellschaftliche Reproduktionsprozeß auf dem erreichten Stand der bestimmten Organisation der Arbeit erhalten und fortgeführt werden kann, müssen die neu produzierten Menschen erziehen, d.h. in den gesellschaftlichen Produktionsprozeß, der Gesamtproduktionsprozeß der Gesellschaft ist, eingeführt werden ... Die Totalität der gesellschaftlichen Reproduktion des Lebens (die bestimmte Produktionsweise) ist folglich Voraussetzung und Produkt menschlicher Praxis und damit auch der Erziehungstätigkeit, so wie Erziehungstätigkeit jene mit ermöglicht.“

**Kritik** als Entfremdung der gesellschaftlichen Praxis, die Aufdeckung der Mechanismen ihrer Verkehrung, die bereits die heranwachsenden Menschen einpassen in die naturwüchsig produzierten, sie beherrschenden gesellschaftlichen Systemzwänge, anstatt sie zu schöpferischen Produzenten ihrer gesellschaftlichen Lebensbezüge heranzubilden. „Der Kommunismus“ – so sagt MARX mit ENGELS in der „Deutschen Ideologie“ – „unterscheidet sich von allen bisherigen Bewegungen dadurch, daß er die Grundlage aller bisherigen Produktions- und Verkehrsverhältnisse umwälzt und alle naturwüchsigen Voraussetzungen zum ersten Mal mit Bewußtsein als Geschöpfe der bisherigen Menschheit behandelt, ihrer Naturwüchsigkeit entkleidet und der Macht der vereinigten Individuen unterwirft“ (MARX/ENGELS 3, S. 70).

Kritik meint dabei zunächst kritische Aufdeckung der vorgängigen jedoch gleichwohl verborgenen Mechanismen der Sozialisations- und Erziehungspraxis, in der sich die Produktion und Reproduktion „der Menschen durch die Menschen“ und darin die Produktion und Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich – also jenseits der pädagogischen Illusionen hierüber – vollzieht. Hier wird das unendlich weite Feld einer materialistischen Erfahrungs- und Strukturwissenschaft sichtbar, die analog zu der von MARX unternommenen „Kritik der politischen Ökonomie“ eine Kritik der Sozialisations- und Erziehungsprozesse in Familie, Schule und außerschulischen Bereichen zu entwickeln hat. Der allererste Versuch in dieser Richtung war OTTO RÜHLES Buch „Das proletarische Kind“ (1911, <sup>2</sup>1922), in dem Erfahrungsmaterial zur Sozialisation des proletarischen Kindes vorgelegt wurde, das an sich selbst schon und unabstreitbar den Klassencharakter der bürgerlichen Sozialisations- und Erziehungsmechanismen offenbarte.

Die Verhältnisse haben sich so grundlegend noch nicht geändert, aber die Mechanismen zu ihrer Verschleierung und Verdrängung sind in Praxis und Theorie subtiler geworden. Deshalb sei hier kurz noch an die inzwischen ebenfalls fortentwickeltere Methode der Kritik, die „polemische Methode der wissenschaftlichen Vernunft“ von PIERRE BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON erinnert, die diese erfolgreich zur Aufdeckung der Funktion des Bildungswesens zur Perpetuierung und Legitimierung sozialer Ungleichheit im heutigen Frankreich verwandt haben: „Die Polemik der wissenschaftlichen Vernunft unterscheidet sich von der Polemik der ideologischen Vernunft darin, daß sie keine Werte ins Spiel bringt, wenn sie der Sozialordnung Fakten entreißt, die, wie man zu sagen pflegt, für sich selbst sprechen. Die Enthüllung des Verborgenen hat deshalb immer einen kritischen Effekt, weil in der Gesellschaft das Verborgene immer ein Geheimnis ist, vorzüglich gehütet, auch wenn niemand ausdrücklich damit beauftragt ist. Das Geheimnis trägt zum Fortbestand einer auf Tarnung ihrer stärksten Selbsterhaltungsmechanismen angewiesenen Sozialordnung bei und dient den Interessen derer, die auf Erhaltung dieser Ordnung bedacht sind. Die wissenschaftliche Funktion des Soziologen besteht also darin, die Gesellschaft in Frage zu stellen und sie dadurch zu zwingen, sich selbst zu verraten“ (1971, S. 15).

MARX nannte gerade diese Methode, die von ihm erstmals in seinen Schriften zur „Kritik der politischen Ökonomie“ praktiziert wurde: „ihrem Wesen nach kritisch und revolutionär“ (MARX 23, S. 28); und in diesem Sinne gilt es auch nochmals zu unterstreichen, daß Kritik nicht nur kritische Analyse meint, die man wiederum als distanzierte und von der Praxis abgehobene Wissenschaftlichkeit mißverstehen könnte, sondern zugleich – oder gerade darin – praktische Parteinahme ist, die sich als Kritik bewußt in die Kämpfe der Gegenwart einbezieht, um die Versittlichung der menschlichen Beziehungen und der

gesellschaftlichen Lebensbezüge, die sich gerade nicht naturwüchsig von selbst einstellt, mit erstreiten zu helfen. Dies hat MARX in dem bereits genannten Brief an RUGE bezogen auf die politische Praxis seiner Zeit radikal ausgesprochen: „Was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, ... (ist) *die rücksichtslose Kritik alles Bestehenden*, rücksichtslos sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikt mit den vorhandenen Mächten ... Es hindert uns also nichts, unsere Kritik an die Kritik der Politik, an die Parteinahme in der Politik, also an *wirkliche Kämpfe* anzuknüpfen und mit ihnen zu identifizieren. Wir treten dann nicht der Welt doktrinär mit einem neuen Prinzip entgegen ... Wir zeigen ihr nur, warum sie eigentlich kämpft“ (MARX 1, S. 344f.).

Auf die Erziehung bezogen, hat dies am entschiedensten PAULO FREIRE in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ ausgesprochen. Pädagogik war und ist immer auf die Humanisierung menschlichen Zusammenlebens orientiert, aber in einem enthumanisierenden gesellschaftlichen Strukturzusammenhang, wie er in einer Klassengesellschaft gegeben ist, wird von der Pädagogik mehr gefordert, nämlich bewußte Parteinahme für die Befreiung der Unterdrückten, und das bedeutet auch Teilhabe an den revolutionären Aktionen ihrer Befreiung. „Solidarität verlangt, daß man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist.“ Dazu bedarf es einer „Pädagogik, die *mit* den Unterdrückten und nicht *für* sie (Individuen oder ganze Völker) im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet werden muß. die Pädagogik macht die Unterdrückung und ihre Ursachen zum Gegenstand der Reflexion der Unterdrückten, und aus dieser Reflexion heraus wird ihr notwendiges Engagement im Kampf um ihre Befreiung wachsen. Im Kampf wird diese Pädagogik neu geschaffen werden“ (FREIRE 1971, S. 44f.).

Dort, wo die materialistische Erziehungstheorie den Klassencharakter der Erziehung, d. h. ihre Funktion zur Reproduktion der Klassengesellschaft aufdeckt, kann sie nicht mehr „neutral“ sein, sondern ist immer schon Parteinahme gegen die Mechanismen der Klassenunterdrückung – wie dies MAX ADLER klar herausgearbeitet hat: „Sowie man aber die Erziehung in ihrer konkreten Bestimmtheit durch die Gesellschaftsform, innerhalb deren sich ihre Aufgaben ergeben und in der sie verwirklicht werden muß, ins Auge faßt, wird der scheinbar für sich selbst bestehende Begriff der Erziehung sofort in die realen Gegensätze, ja Widersprüche der Klassengesellschaft – und eine andere haben wir heute noch nicht – hineingezogen“ (1924, S. 11). Aus dieser Einsicht folgt aber gerade nicht Resignation – wie man sie bei SIEGFRIED BERNFELD herauslesen kann (BERNFELD 1971, S. 122 ff.) –, sondern für eine kritische „Sozialwissenschaft“ im MARXschen – und letztlich auch im KANTSchen – Sinne, „die notwendig auf ein Ziel, auf die immer größere Solidarisierung des sozialen Lebens“ (ADLER 1924, S. 42) ausgerichtet ist, ergibt sich vielmehr: sie muß „Partei ergreifen und zur Klassenerziehung der revolutionären Klasse werden, kurz, sie muß *heute sozialistische Erziehung werden*“ (S. 44). Und in einer Anmerkung fügt ADLER hinzu: „Alle große Pädagogik der Vergangenheit von PLATO bis PESTALOZZI war stets revolutionär ... Das Zusammenfallen der Ideen der klassischen Pädagogik mit der sozialistischen Erziehung bestätigt so auch von dieser Seite her, daß der Sozialismus der Vollzieher der Menschheitsideologie des 18. Jh. ist, weil er erst durch Beseitigung des Klassegegensatzes die ökonomische Grundlage schafft, auf der eine Solidarisierung der Menschen in der Gesellschaft möglich ist“ (S. 44f.). Insofern ist der „Klassenkampf ... gar nichts anderes als der Prozeß der Humanisierung und Kultivierung, ja sogar Moralisierung der Gesellschaft selbst“ (S. 46).

Doch auch noch dieses gilt es zu sehen: Die *Kritik*, zu der die Erziehungstheorie werden muß, hebt als Kritik die entfremdeten Sozialisationsverhältnisse und den Klassencharakter der Erziehung nicht auf, sie ist nur – indem sie die Menschen „ergreift“ (MARX 1, S. 385) – notwendige Vorbedingung zur strukturellen Umgestaltung der gesamten menschlichen Lebenspraxis durch die „Macht der vereinigten Individuen“; denn nur solche Kritik befähigt zu *bestimmter Negation* und damit zur positiven Neubegründung von erzieherischen Perspektiven auf ein solidarisches Zusammenleben hin (vgl. HEYDORN 1972, S. 142). Hier wird die komplexe dialektische, fast zirkuläre Aufgabenstellung einer Erziehungstheorie als dialektisch-materialistischer Kritik deutlich; denn ihre kritische Aufdeckung entfremdender Mechanismen der Sozialisations- und Erziehungspraxis zielt auf eine befreiende Praxis für eine solidarische Gesellschaft hin, aber eine solche strukturelle Veränderung der Reproduktionsmechanismen kann von der herrschenden Ordnung nicht zugelassen werden. Daher wird sie erst möglich über eine totale Umwälzung der gesellschaftlichen Lebenspraxis, die allerdings nur durch die bewußte Praxis der Mehrheit der Menschen vollzogen werden kann. Dies aber setzt wiederum die „massenhafte Veränderung der Menschen“ voraus, die „zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt“ und entschlossen sind (MARX/ENGELS 3, S. 70). Eine solche massenhafte Erzeugung gesellschaftlich bewußter Menschen wäre aber gerade das Ergebnis einer befreiten und befreienden Erziehungspraxis, die durch die bestehenden Gesellschafts- und Sozialisationsverhältnisse verhindert und unterdrückt wird. Im Grunde kann dieses Dilemma – wie MARX in der 3. These zu FEUERBACH darlegt – nur in der „revolutionären Praxis“ selbst aufgehoben werden: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von dem Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß ... Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden“ (MARX/ENGELS 3, S. 5f.).

„Revolutionäre Praxis“ meint hier gerade nicht einen Staatsumsturz, den Austausch eines Machtapparats gegen einen anderen, der aber sonst nichts an der überkommenen gesellschaftlichen Lebenspraxis ändert und daher auch nicht die vergesellschafteten Individuen zu solidarischen Subjekten und Produzenten ihrer eigenen gesellschaftlichen Lebensbezüge befreit. „Revolutionäre Praxis“ meint hier das „globale und konkrete Projekt“ (LEFEBVRE) der Umwälzung der bestehenden Verhältnisse in all ihren Lebensbereichen und ihre daraus hervorgehende positive Neubegründung<sup>9</sup>. „Ein solches Projekt“ – so hebt LEFEBVRE hervor – „läßt sich nur erarbeiten unter Mobilisierung aller Kräfte der Erkenntnis und der Phantasie. Grundsätzlich revidierbar, kann es sehr leicht scheitern, denn es verfügt taktisch über keinerlei gesellschaftliche Wirksamkeit und keinerlei politische Macht“ (1974, S. 109).

9 H.-J. HEYDORN 1972, S. 149: „Die geschichtliche Bedingung ist revolutionär, die Revolution der Basis vollzieht sich mit weiten Sprüngen; Bildung ist anhebende, grenzenlose Revolutionierung des Menschen. Sie ... baut auf den Menschen, der selber damit beginnt, die Gitter der programmierten Prozesse zu brechen. Sie geht davon aus, daß es auch in der Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir fähig sind, vorzuleisten. Kein abstrakter Umschlag der Verhältnisse, keine singuläre Revolution vermag durch sich selber die Revolutionierung zu bewirken, wenn wir die Menschen nicht auf sie vorbereiten. Der abstrakten, geschichtsmechanistischen Erwartung stellt die Bildung den Menschen gegenüber, der mit seiner Geschichte anfängt. Mit jedem Menschen, der ihr zum Gegenstand wird, ist Bildung auf Zukunft gerichtet; sie vermittelt sich den historischen Prozessen durch anhebendes Menschsein.“

Das, was die Menschheit bewegt, dieses Projekt trotzdem zu wagen, ist die Einsicht in die grundsätzliche Möglichkeit einer besseren, solidarischen Praxis der Menschen miteinander und das Wissen um die unabdingbare Notwendigkeit angesichts der fortschreitenden Selbstzerstörung des menschlichen Lebens durch die verdinglichten ökonomischen und industriellen „Systemzwänge“ die „praktische Bewegung“ der revolutionären Lebensveränderung voranzutreiben, wenn es überhaupt ein menschliches Überleben geben soll.

## Literatur

- ADLER, M: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin 1924.
- ADORNO, TH. W.: Metakritik der Erkenntnistheorie. Studien über HUSSERL und die phänomenologischen Antinomien. Frankfurt/M. 1972.
- ARISTOTELES: Metaphysik. Reinbek 1966.
- ARTAUD, A.: Die Tarahumaras. Revolutionäre Botschaften. München 1975.
- BATAILLE, G.: Das theoretische Werk I: Die Aufhebung der Ökonomie. München 1975.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1978.
- BENNER, D./W. SCHMIED-KOWARZIK: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. 2 Bde., Ratingen 1967/1969.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1971.
- BLOCH, E.: Zwischenwelten in der Philosophiegeschichte. Frankfurt/M. 1977.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1976.
- BOURDIEU, P./J.-C. PASSERON: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- CASTANEDA, C.: Die Lehre des Don Juan; Eine andere Wirklichkeit; Reise nach Ixtlan; Der Ring der Kraft. 4 Bde., Frankfurt/M. 1973/1975/1976/1978.
- DERBOLAV, J.: Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik. Wuppertal 1970.
- ENGELS, F.: siehe MARX, K./F. ENGELS.
- FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Heidelberg 1972.
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1971.
- GRÖLL, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt/M. 1975.
- HEGEL, G. W. F.: Werke in 20 Bden. Frankfurt/M. 1970.
- HEIDEGGER, M.: Die Technik und die Kehre. Pfullingen 1962.
- HEIDEGGER, M.: Wegmarken. Frankfurt/M. 1967.
- HELLER, A.: Das Alltagsleben. Versuche einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Frankfurt/M. 1978.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972.
- HOERNLE, E.: Grundfragen proletarischer Erziehung. Frankfurt/M. 1974.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1974.
- HORKHEIMER, M./TH. W. ADORNO: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M. 1969.
- HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.
- KANTITZ, O. F.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1974.
- KANT, I.: Werke in 6 Bden. 1956ff.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 54 (1969).
- KROVOZA, A.: Produktion und Sozialisation. Köln 1976.
- LEFEBVRE, H.: Die Zukunft des Kapitalismus. München 1974.
- LEFEBVRE, H.: Kritik des Alltagslebens. 3 Bde., München 1974/1975.

- LEFEBVRE, H.: Metaphilosophie. Prolegomena. Frankfurt/M. 1975.
- LEIRIS, M.: Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt/M. 1977.
- LEITHÄUSER, TH.: Formen des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1976.
- LEVI-STRAUSS, C.: Das wilde Denken. Frankfurt/M. 1968.
- LEVI-STRAUSS, C.: Traurige Tropen. Köln 1970.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M. 1972.
- MARAHISHI MAHESH YOGI: Die Wissenschaft vom Sein und die Kunst des Lebens. Stuttgart 1969.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied 1970.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1974.
- MARX, K./F. ENGELS: Werke in 39 Bden. u. 2 Erg. Bden. 1956 ff.
- MÜLLER, A. M. K.: Die präparierte Zeit. Der Mensch in der Krise seiner eigenen Zielsetzungen. Stuttgart 1972.
- NIETZSCHE, F.: Werke in 3 Bden. München 1963.
- REICH, W.: Massenpsychologie des Faschismus. Kopenhagen 1933.
- REICH, W.: Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt/M. 1971.
- RÜHLE, O.: Das proletarische Kind. Eine Monographie. München <sup>2</sup>1922.
- RÜHLE, O.: Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/M. 1972.
- SARTRE, J.-P.: Kritik der dialektischen Vernunft. 1. Bd.: Theorie der gesellschaftlichen Praxis. Reinbek 1967.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. 2 Bde., Düsseldorf 1966.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Zur Rekonstruktion der materialistischen Dialektik. In: Gesellschaft. Beiträge zur MARXschen Theorie XI (1978).
- SCHMIED-KOWARZIK, W./D. BENNER: siehe BENNER.
- SCHOPENHAUER, A.: Werke in 5 Bden., Darmstadt 1961.
- SEIFFERT, J.-E.: Pädagogik der Sensitivierung. Lampertheim 1975.
- SESINK, W.: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Kritik der öffentlichen Bildungssituation. Diss. Kassel 1975 (Bonn 1976).
- SUZUKI, D. T.: Leben aus Zen. München 1955.
- WERDER, L. v.: Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt. Frankfurt/M. 1975.